

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Maarika Märdimäe
TARTU LINNA LASTEVANEMATE KIRJELDUSED VARAJASE VÕÕRKEELEÕPPE
OOTUSTEST KOOLIEELSES LASTEASUTUSES
bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal

Läbiv pealkiri: Lastevanemate ootused varajasele võõrkeeleõppele

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Esta Sikkal (MA, saksa keel ja kirjandus)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Irja Vaas (mag, koolikorraldus)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resümee

Tartu linna lastevanemate kirjeldused varajase võõrkeeleeõppe ootustest koolieelses lasteasutuses

Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada lastevanemate kirjeldusi varajasest võõrkeeleeõppest koolieelses lasteasutuses Tartu linna näitel. Töö teoreetilises osas kirjeldati varajase võõrkeeleeõppe olemust ja seda mõjutavatest teguritest, võõrkeeleeõpetaja rolli ning lastevanema ootustest varajase võõrkeeleeõppele. Käesoleva kvalitatiivse töö uurimuslikus osas koguti andemeid poolstruktureeritud intervjuude kaudu kuult Tartu linna lapsevanemalt. Tulemustest selgus, et varajase võõrkeeleeõpet jätkati tulenevalt lapse huvist keelte ja huviringi vastu. Vanemad ootasid võõrkeeleeõpetajalt peale keeleoskuse ka pädevust selles vanuses lapsi õpetada. Tagasisidet õppest said vanemad lastelt, kes demonstreerisid huviringis õpitut. Õppelt ootasid vanemad eelkõige lapse rahulolu ja positiivset tagasisidet. See sai osutavaks teguriks õppe jätkamisel koolieelses lasteasutuses. Varajases võõrkeeleeõppes nägid vanemad end rollimudelitena, kes julgustasid ja toetasid last emotsionaalselt või keeleliselt. Märksõnad: varajane võõrkeeleeõppimine, võõrkeeleeõpetaja roll, lapsevanema ootused ja roll.

Abstract

Parents' Descriptions of Early Foreign Language Learning Expectations Example of Tartu preschools

The purpose of this bachelor thesis was to find out parents' descriptions of early foreign language learning expectations example of Tartu pre-schools. Theoretical part gives an overview of early foreign language learning and the factors affecting it, the foreign language teachers and parents role in learning process. Semi-structured interviews were conducted with six parents, whose child studies early foreign language in Tartu preschool. The qualitative research results showed that children's interest to learning languages was important part for parents in early language learning. The interviewees noted that teachers' language qualification is important in teaching preschoolers. Parents got feedback of the learning process from child, who demonstrated their skills at home. They expected children's enjoyment and positive feedback. Parents agreed that they are role models for their children learning process. Keywords: early language learning, foreign language teacher's role, parents' expectations and role.

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
Varajasest võõrkeeleeõppest	5
<i>Varajast võõrkeeleeõpet mõjutavad tegurid</i>	5
<i>Varajase võõrkeeleeõppe korraldus ja õpetaja roll</i>	7
Lapsevanema roll ja kaasatus varajase võõrkeelee õppimisel	9
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	10
Metoodika.....	11
<i>Valim</i>	11
<i>Andmekogumismeetod</i>	11
<i>Andmeanalüüs</i>	13
Tulemused	14
<i>Kuidas kirjeldavad lapsevanemad varajase võõrkeeleeõppe ootusi?</i>	14
<i>Vanemate valikuid mõjutavad tegurid varajases võõrkeeleeõppes.</i>	14
<i>Vanemate ootused võõrkeeleeõpetajale</i>	16
<i>Vanemate roll varajases võõrkeeleeõppes</i>	18
Arutelu.....	20
Tänu sõnad	24
Autorsuse kinitus	24
Kasutatud kirjandus	25
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõtte uurijapäevikust	
Lisa 3. Näide koodide moodustamisest andmetöötluskeskkonnas <i>QCAmap</i>	
Lisa 4. Peakategooria moodustumine	

Sissejuhatus

Varajane võõrkeeleõpe on muutunud järjest populaaremaks. Euroopas alustatakse võõrkeeleõppega väga varakult. Mõnes riigis, näiteks Belgias, on võimalik alustada keeleõppega kolmandast eluaastast (Extra & Yağmur, 2012). Ülemaailmne institutsioon Helen Doron English (s.a) pakub võõrkeeleõppe võimalust lastele juba kolmandast elukuust. Seega sõltub võõrkeeleõppe algus siiski institutsioonist nagu koolieelne lasteasutus või huvikool (INCA project, s.a). Euroopas on üldiselt populaarseim keel varajases võõrkeeleõppes inglise keel (Extra & Yağmur, 2012). Eestis propageerib varajast saksa keelt Goethe Instituut (Goethe–Institut Estland, s.a), inglise keele õpet võimaldab näiteks Helen Doroni (s.a) huvikool. Tartu linnas (s.a) toimub varajane inglise või saksa keele õppimine kolmekümnest munitsipaallasteaiast neljateistkümnes. Võib väita, et varajane võõrkeele õpetamine on Eesti kontekstis aktuaalne ja vajalik.

Põhimeetodina on varajases võõrkeeleõppes kasutusel TPR ehk käsutäitmismeetod, mis rõhutab pingevara õpikeskkonda (Richards & Rodgers, 2003). Võõrkeeleõpetaja keeleoskus ja õpetamisviisid on varajases eas lastele eriti olulised. Positiivne õpikeskkond motiveerib last ka tulevasteks keeleõpinguteks (Calabrese & Dawes, 2008), tutvustab sihtkeele kultuuri (Elvin, Maagerø, & Simonen, 2007) ning toetab lapse sotsiaalset ja emotsionaalset arengut (Widlok, Petravić, & Org, 2010). Tähelepanuta ei tohiks jätta ka vanemate rolli õppeprotsessis. Vanemate kaasatus, ootused ja arusaamad õppe eesmärkidest võivad lapse õpiprotsessi positiivselt toetada või seda pingestada (Dunn, 2011; Enever, 2011; Sun, 2013).

Varajase võõrkeeleõppe eesmärgiks on tutvustada lapsele õpitavat sihtkeelt ja selle kultuuri. Õpetaja ülesanne on läbi mänguliste, liikuvate ja mitmekülgsete tegevuste toetada lapse pädevusi ka muudes valdkondades (Calabrese & Dawes, 2008). Paljud uurimused (Hsieh, 2011; Hung, 2010; Kung, 2009; Lua & Rao, 2013; Omari, 2001) toovad välja, et lapsevanemate ootused on suunatud õpetaja tööle ning see on omakorda seotud lapse tulevikuootustega – kooli sisseastumisega, õpingute jätkamisega või karjääri loomisega. Mõned uurimused (Brumen, 2011; Dunn, 2011; Kernan, 2012) on välja toonud õpetaja ja lapsevanema omavahelise suhtlemise olulisuse. Vanemate ja õpetaja erinevad arusaamad varajases võõrkeeleõppes võivad mõjutada lapse õpikeskkonda ja –motivatsiooni. Käesoleva uurimustöö probleem tuleneb asjaolust, et Eestis ei ole autorile teadaolevalt läbi viidud uurimusi, kus käsitletakse lapsevanemate ootusi ja arvamusi varajasele võõrkeeleõppele. Sellest tulenevalt on töö eesmärk välja selgitada lastevanemate kirjeldused varajase võõrkeeleõppe ootustest koolieelses lasteasutuses Tartu linna näitel.

Varajasest võõrkeeleeõppest

Varajane võõrkeelee omandamine ja õppimine on erinevad protsessid, mis toimuvad erinevatel viisidel. Esimesel juhul toimub see Krasheni (2009) sõnul loomulikult viisil, kus õppijad enamjaolt ei tea, et nad omandavad keelt. Keele omandamine toimub vastavas kultuurikeskkonnas iga päev. Teisel juhul toimub keele õppimine aga õppijale teadlikult ja kindlas keskkonnas, kus pööratakse tähelepanu keele vormile (Dunn, 2011). Mida noorem on õppija, seda vähem tegeletakse huviringis võõrkeelega (Linse, 2005; Pinter, 2011). Ehk siis võõrkeelee õppimine toimub päevast lahutatud osana, mil laps puutub keelega kokku kindlal ajahetkel ja kindla aja vältel. Nii emakeele omandamisel kui võõrkeelee õppimisel varajases eas on oluline mängulisus ning õpetamismeetodid (Brumen, 2011). Esimene võõrkeeleeõpe loob eeldused järgnevateks keeleõpinguteks (Dunn; 2011; Wildok et al., 2010).

Varajase ea all mõistetakse nelja- kuni kümneaastaseid lapsi (Wildok et al., 2010). Euroopas alustatakse varajase võõrkeelega enamasti kuue- kuni üheksa-aastaselt. Kuid mõned riigid või piirkonnad, nagu Belgia (European Commission, 2012), Hispaania (Brumen, 2011) või Hong Kong (Lua & Rao 2013), võimaldavad varajast võõrkeeleeõpet juba kolmeaastastele lastele. Helen Droni (s.a) institutsioon võimaldab võõrkeeleeõpet lausa beebidele, alates kolmandast elukuust. Varajase võõrkeeleeõppe algus sõltub institutsioonidest – koolieelsetest lasteasutustest või huvikoolist. Enim õpetatav võõrkeel Euroopas on inglise keel, millele järgnevad prantsuse, hispaania, saksa keel jne (European Commission, 2012; Extra & Yağmur, 2012; Wildok et al., 2010). Õpe võib toimuda nii lapse peres, koolieelses lasteasutuses huviringina, huvikoolina või ühe osana koolieelsest haridusest (INCA projekt, s.a).

Varajase võõrkeeleeõppe eesmärgid pole suunatud mitte ainult sihtkeele õppimisele, vaid ka lapse üldisele arendamisele. Õpiprotsessis arendatakse lapse emotsionaalset, sotsiaalset, loomingulist ja kultuurilist pädevust. Võõrkeelepädevus koolieelses eas jääb kuulmise, kuuldu mõistmise ja üldise mõistmise tasandile (Dunn, 2011; Wildok et al., 2010). Euroopa Komisjoni eesmärk varajases võõrkeeleeõppes on parandada kultuuridevahelist mõistmist ja arusaamist (Extra & Yağmur, 2012 ; INCA projekt, s.a). Koolieelses eas ei saa rääkida keelelistest õpitulemustest, lapse edusammud jäävad pigem sotsiaalsete ja emotsionaalsete saavutuste piiresse.

Varajast võõrkeeleeõpet mõjutavad tegurid

Lapsi peetakse paremateks keeleõppijateks kui täiskasvanuid, seda on selgitatud kriitilise perioodi hüpoteesiga. Esimese keele omandamine toimub neurofüsioloogiliste ja

bioloogiliste muutuste mõjul (Calabrese & Dawes, 2008; Lenneberg, 1967; Omari, 2001). Põhikeele omandamine toimub kindlas staadiumis, millest kasvatakse välja puberteedieas. Õppides võõrkeelt varajases eas, mis on kiire ja edukas, toimub ka esimese keele omandamise protsess (Pinter, 2011). Sarnaselt teise keele omandamisele võivad varajased võõrkeele õppijad läbida vaikse perioodi, mille kestus on varieeruv. Laps õpib selle perioodi vältel võõrkeelt tundma kuulmise kaudu, töödeldes keelekeskkonda (Goldenberg, Hicks, & Lit, 2013). Õpetaja ei tohiks sundida last rääkima sihtkeeles, see võib lapses pinget tekitada (Richards & Rodgers, 2003).

Varajases eas võõrkeelt õpetades tuleb õpetajal peale kriitilise ja vaikse perioodi pöörata tähelepanu ka teistele selles vanuses laste iseärasustele. Varajase võõrkeele õpetamisel on oluline, et laps saaks kogeda ja väljendada keelt läbi liigutuste. Liikuvad tegevused suurendavad nende enesekindlust ja osalemismotivatsiooni (Facella, Rampino, & Shea, 2005; Szulc-Kurpaska, 2007). Enesekindlust ja huvi tõstab lapse emotsionaalne ning elamuslik side õpitavaga (Lugossy, 2007; Widlok et al., 2010). Kui õpilane naudib oma tegevust, jääb õpitav talle rohkem meelde, saavutused tekitavad temas edutunde ning motivatsioon edasiseks õppimiseks säilib (Brumen, 2011).

Kuna mäng on lapse põhitegevus, siis on see ka võõrkeele õppimisel oluline tegur. Rutiin ja tuttavad elemendid mängulistest tegevustes pakuvad lapsele suuremat enesekindlust, võimaldades tal end sihtkeeles tugevdada (Brumen, 2011). Szulc-Kurpaska (2007) uurimuses selgus, et laste tähelepanu on raske kõita, sellet lähtuvalt tuli ette valmistada palju lühikesi tegevusi. Ka mängulised tegevused ergutavad laste tähelepanu. Tegevustes rõhutatakse visualiseerimist, näitvahendite kasutamist, žestikuleerimist, üllatusmomente jne (Brumen, 2011; Linse, 2005; Szulc-Kurpaska, 2007).

Võõrkeele õppimisega kaasnevad lapse arengu keelelised, sotsiaalsed kui ka kultuurilised eelised. Motiveeritud võõrkeele õppija, kellele on tagatud positiivne õppimiskeskond, tunneb tulevases õpiprotsessis rohkem huvi teiste keelte vastu (Burmen, 2011; Calabrese & Dawes, 2008). Lapsel on suur huvi ka keelega kaasneva kultuuri suhtes, neil on laiem geografiline ja kultuuriline maailmavaade (Elvin et al., 2007; INCA projekt, s.a; Omari, 2001; Widlok et al., 2010). Seega peaks õpetaja teadmised õpetatava keele suhtes olema laialdased. Varajane alustamine võõrkeelega pole ilmtingimata vajalik, kuid õige hariduslik keskkond võib kaasa aidata keelte õppele hilisemas eas.

Dunn (2011) toob välja, et varajane võõrkeele õppimine mõjutab lapse kognitiivset arengut, võimaldades paremat sümboolset süsteemi, ettekujutamist ja loovust. Võõrkeelt õppides omandavad lapsed sarnaselt esimese keelele grammatilise oskuse ja häälduse, samas

tugevneb ka emakeele võimekus (Brumen, 2011; Pinter, 2011; Sun, 2013). Lapsed, kes on väärikeele õppimist alustanud varakult, on saavutanud parema hääldamise, eneseväljendusoskuse ja suurema teadlikkuse emakeelest (Omari, 2001; Lugossy, 2007). Varajase võõrkeeleeõppega ei kaasne ainult keele fonoloogia, sõnad ja grammatika, vaid ka teise kultuuri väljendid (Elvin et al., 2007). Kuid ei tohi unustada, et koolieelses eas pole olulised keelelised tulemused, vaid siiski üldiste oskuste arendamine ja kultuuriga tutvumine (Brumen, 2011; Widlok et al., 2010).

Varajase võõrkeeleeõppe põhimõtte alla kuulub lapsekeskne keelekeskkond, mille metoodika peab õpilast integreerima. Kui keelekeskkond ja metoodika ei kaasa last, võib juhtuda, et võõrkeelee õppimisel toimub vastupidine efekt: lapse keeleline areng taandub (Kung, 2009). Hsieh (2011) tõi välja, et varajane võõrkeelee õppimine võib pärssida esimese keele arengut ning mõjutada sihtkeele kompetentsust pikemas ajas. Keerulised ülesanded ning pikad juhendid ja tegevused võivad last väsitada, vähendades tema motivatsiooni ja edutunnet ülesannete sooritamisel (Linse, 2005; Szulc-Kurpaska, 2007). Lastel, kes jäävad hätta võõrkeelee õppimisel, võivad tekkida raskused ka üldistes akadeemilistes oskustes (Facella et al., 2005). Ükskõik, mis meetodit või võtet kasutada, laps räägib võõrkeeles siis, kui ta on selleks valmis ning kui talle antakse võimalus (Linse, 2005; Omari, 2001; Revunova, 2007). Õpetajal on oluline pakkuda lapsele tuge asjakohaste vahendite ja strateegiatega.

Varajase võõrkeeleeõppe korraldus ja õpetaja roll

Lähtudes riiklikust õppekavast koostab koolieelne lasteasutus enda õppekava (Koolieelse lasteasutuse ..., 2008). Riigikeel ja piirkonna vähemuskeel on sätestatud riiklikus õppekavas, kuid varajase võõrkeelee kohta ja rolli Eesti seaduses sätestatud pole. Uurimused osutavad, et paljudes riikides pole varajane võõrkeel samuti õppekavaga kindlaks määratud (Enever, 2011; Lua & Rao, 2013). Kuid sellegi poolest integreerivad varajase võõrkeelee õpetajad õppekava teemasid oma tegevustesse. Eestis toimub varajane võõrkeelee õpetamine enamjaolt üks kuni kaks korda nädalas. Laste arv on huviringis erinev ning peamised õpetatavad võõrkeeled on inglise, saksa või prantsuse keel (Extra & Yağmur, 2012). Varajast võõrkeeleeõpet rahastab täielikult või osaliselt võõrkeelee institutsioon või ainult lapsevanemad. Soll (2006) tõi välja, et varajase võõrkeelee kättesaadavust Eestis võib mõjutada selle õppemaks.

Eestis propageerib saksa keele õppimisvõimalusi Goethe Instituut (s.a), pidades oluliseks ka varajast võõrkeelee õppimist. Instituudi toetusel pakuvad mitmed Eesti lasteaiad saksa keele õppimise võimalusi. Eesti osaleb INCA projektis (s.a), mille eesmärk on välja

töötada keeleõppematerjale lasteaia- ja algkooliealistele lastele. Projektis, kus tutvustatakse üksteise keeli ja kultuuri, osalevad seitse Euroopa riiki. Erinevas vanuses lastele pakub inglise keele õpet nii huvikoolina kui koolieelses lasteasutuses huviringina Helen Doron English (s.a).

Varajases võõrkeeleeõppes kasutatakse baasmeetodina TPR ehk käsutäitmismeetodit, mis põhineb käskude andmisel ja nende täitmisel õppija poolt. Kõige kiirem ja stressivabam viis mistahes keelt õppida on järgida täielikult õpetaja antud juhiseid (Larsen-Freeman, 2000; Mühren, s.a). Õpetaja antud käsud koos füüsilise ettenäitamisega täidab õpilane motoorse tegevuse kaudu, andes juhendite jagajale märku arusaamisest (Krashen, 2009; Omari, 2001). Lapsed räägivad sihtkeeles, kui nad on selleks valmis (Linse, 2005; Revunova, 2007) ning see peab tulema spontaanselt ja loovalt, tundes valmisolekut ja vajadust keelt kasutada (Mühren, s.a). Oluline on positiivne tagasiside, õpetaja peaks hoiduma liigsest parandamisest ja katkestamisest. Sekkuda ja parandada võib õppijat, kelle kõne on sorav, kuid mitte varajases astmes õpilasi (Larsen-Freeman, 2000; Mühren, s.a; Richards & Rodgers, 2003).

Õpetaja keeleoskus on lapse võõrkeelee kujunemisel mudeliks. Widlok et al. (2010) märgivad, et õpetaja võõrkeelee pädevus peaks olema C1 keeletasemel. Hoolimata nõutud keeletasemest, mida on praktikas raske saavutada, jääb Euroopas varajase võõrkeelee huviringide õpetajate keeleoskus B1 – B2 tasemele (Enever, 2011). Soll (2006) märgib, et Eestis on puudu kvalifitseeritud võõrkeeleeõpetajatest.

Varajases võõrkeeleeõppes on olulisel kohal õpetaja võõrkeelee kvalifikatsioon ja oskus selles vanuses lapsi õpetada. Kuigi otseselt välja ei tooda, et võõrkeeleeõpetajal peaks olema alushariduse kvalifikatsioon, rõhutatakse siiski lapsekeskset lähenemist (Facella et al., 2005; Soll, 2006), mängulisust ja eakohaste vahendite kasutamist (Elvin et al., 2007), tähelepanu köitmise oskust (Slattery, 2012), teadmist lapse keele omandamise etappidest (Widlok et al., 2010). Õpetajatelt oodatakse värskeid ideid, kuidas rikastada nende endi võõrkeelee tegevusi ning motiveerida väikseid lapsi (Calabrese & Dawes, 2008). Enever (2011) märkis, et õpetades varajases eas lastele võõrkeelt, peaks õpetajal peale võõrkeeleeoskuse olema ka üldine hariduslik alus lapse arengust ja õpetamise psühholoogiast. Selleks, et luua motiveeritud keskkonda või haarata õpilasi võõrkeelee tegevustesse, on oluline tunda lapse arengut ning vanusega seotud iseärasusi. Seejuures rõhutatakse ka õpetaja sotsiaalset ja kommunikatiivset kompetentsust (Calabrese ja Dawes, 2008).

Võõrkeeleeõpetaja töös peetakse oluliseks suhtlust lapsevanemaga ning lapse paremate edusammude saavutamiseks ka nende omavahelist koostööd. Kui vanemad on kaasatud lapse õppimisprotsessi, on lapse motiveeritus kõrgem, näidates pidevalt vanematele, mida ta juba

suudab (Dunn, 2011; Goldenberg et al., 2013). Lapse taustinformatsioon annab õpetajale võimaluse märgata last individuaalselt ja suunata koduga seotud küsimustega (Linse, 2005). Suni (2013) uurimuses tõid vanemad välja, et varajases võõrkeeleeõppes peaks õpetaja keskenduma lapse individuaalsetele vajadustele ja huvidele. Ka Widlok et al. (2010) rõhutavad, et õppe sisu peab vastama nii keeleliselt kui ka temaatiliselt lapse huvidele, mille kohta saab kõige paremat infot lapsevanemalt. Vanema ja keeleõpetaja omavahelist koostööd või suhtlust võivad pärssida nende erinevad ootused ja arusaamad lapse saavutustest võõrkeeles (Kernan, 2012).

Lapsevanema roll ja kaasatus varajase võõrkeelee õppimisel

Vanemad mängivad oma lapse sotsiaalses, keelelises ja füüsilises arengus suurt rolli, olles lastele esimesteks õpetajateks. Linse (2005) arvates on vanemad lapse võõrkeeleeõppes üks olulisemaid tahke, isegi kui nad huviringist füüsiliselt osa ei võta. Oluline on emotsioon, mida vanem lapsele võõrkeelee huviringist ja õpetajast jagab. Kui positiivsed emotsioonid õppes motiveerivad last, siis negatiivsed suhtumised õppe tulemustesse või õpetajasse võivad kaotada lapse huvi õppe vastu või lõhkuda arvamuse õpetajast (Dunn, 2011; Enever, 2011). Mõlemapoolsed positiivsed vastastikused suhted loovad lapse jaoks parema koostöö ning motiveerivama õppe.

Arusaamatusi võib tekitada vanemate vähene teadmine varajasest võõrkeeleeõppes. Neil puudub ettekujutus, milliseid meetodeid kasutatakse, mida ja kuidas õpitakse ning millised on õpetaja eesmärgid õppes. Vanemate ootustest tulenevalt on nad rohkem motiveeritud osalema lapse võõrkeelee hariduses (Sun, 2013). Rõhutatakse, et õpetajad peaksid viima lastevanemaid kurssi õpiprogrammidega (Dunn, 2011). Vanemate uskumus, kuidas toimub varajane võõrkeeleeõpe, võib olla mõjutatud nende enda õppimiskogemusest, näiteks mehhaanilisest õppimisviisist (Hung, 2010). Sellest tulenevalt võivad vanemate ootused õppele olla õpetaja eesmärkidest erinevad. Võõrkeeleeõpetaja ülesanne on luua vanemale konkreetne ettekujutus õppes, et neil oleks võimalus õpiprotsessi toetada (Widlok et al., 2010).

Eestis on võimalik koolieelses eas võõrkeeleeõppes osa võtta huviringides või huvikoolides. Kõige levinum põhjus, miks vanemad panevad selles vanuses last võõrkeelt õppima, tuleneb kõrgetest tulevikuootustest. Vanemad näevad varajases võõrkeeleeõppes lapsele paremaid võimalusi tulevastes õpingutes, konkureerimises tööturul või paremate karjäärivõimaluste loomises (Dunn, 2011; Hung, 2010; Lua & Rao, 2013; Sun, 2013; Widlok et al., 2010). Õpilased, kes on õppinud võõrkeelt varajases eas, tunnistavad, et see on neile hilisemas elus kasuks tulnud ülikooli sissesaamisel või töö leidmisel (Omari, 2001). Näiteks

Tartu linna kodulehe (s.a) andmete põhjal võimaldavad viis erakooli võõrkeeletunde süvaõpet esimesest või teisest klassist. Seega võib varajasel võõrkeeleeõppel olla eelis lapse koolidesse sissesaamisel ning paremal toimetulekul võõrkeeletundides.

Vanemad väärtustavad noorel keeleõppijal grammatilisi oskusi ja soravust võõrkeeles. Suni (2013) uurimuses tõid vanemad välja, et võõrkeeleeõpe peaks keskenduma tehnilistele aspektidele nagu sõnavara, fraasid ja grammatika. Varajases võõrkeeleeõppes näevad lapsevanemad võimalust pakkuda lapsele heal tasemel sihtkeeletunde. Paljudes riikides nähakse inglise keelt kui võimalust sotsiaalse staatuse suurendamist ja konkurentsivõime eelist (Hsieh, 2011; Kung, 2009; Omari, 2001). Seega valivad vanemad võõrkeeleks keele, mida tulevikus on lapsel edu saavutamiseks tarvis. Rohkem kui 80% Taiwani vanematest peavad oluliseks inglise keele õpetamist koolieelses lasteasutuses (Hsieh, 2011). Nad näevad inglise keelt rahvusvahelise keelena, mis omakorda pakub võimalusi luua karjääri ka väljaspool Hiinat (Lua & Rao, 2013). Võõrkeel pakub võimalusi konkureerimiseks nii kodumaal kui ka väljaspool seda.

Ka lapsevanemal on võimalus toetada lapse võõrkeeletunde saavutusi, pakkudes täiendavat tuge kodus keskkonnas. Toetust saab pakkuda lapse lähima arengu tsoonis, kus esialgu tuleb välja selgitada, millega ta saab iseseisvalt hakkama ning millal vajab täiskasvanu suunamist (Linse, 2005). Vanematel on võimalus lapsi õppimisprotsessis aidata, loimides õppematerjale või -mänge koduste tegevustega, pakkudes lapsekeskset emotsionaalset toetust, kasvatades sellega lapses enesehinnangut (Kernan, 2012). Hsiehi (2011) uurimuses tõid võõrkeeletundetajad välja vanemate kaasatuse olulisuse lapse võõrkeeletunde oskusele. Kui vanemad pole võõrkeeles pädevad, võivad nad kasutada kodus audiovahendeid (näiteks CD-d), et lapsed kuuleksid õpitavat keelt (Scheffler, 2013). Enever (2011) toob välja, et võõrkeeletundetajateks pole mitte ainult füüsiline isik, vaid ka meedia ja internet üldiselt: reklaamid, filmid, telesaated või arvutimängud. Näiteks tsiteerivad lapsed võõrkeelseid reklaamlauseid või seostavad tunnis õpitut popmuusikaga. Samuti on tänapäeval omal kohal nutiseadmed, mille vahendusel nad esimest korda võõrkeelega kokku puutuda võivad.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Uurimuse eesmärk on anda ülevaade lastevanemate kirjeldustest varajase võõrkeeleeõppe ootustest koolieelses lasteasutuses Tartu linna näitel. Töö autori andmetel pole Eestis varasemalt varajases võõrkeeleeõppes lapsevanemaid uuritud. Näiteks Otto (2013) uuris võõrkeeletundetajate arvamuste põhjal varajase võõrkeeleeõppe eeliseid ja puudusi ning Freimann (2014) uuris laste hinnanguid varajasele võõrkeeleeõppele.

Töö eesmärgist tulenevalt valiti uurimuse läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis, mis võimaldas põhineda inimeste isiklikele kogemustele ja arusaamadele nende loomulikus keskkonnas (Laherand, 2008; Polkinghorne, 2005). Eesmärgini jõudmiseks sõnastati järgmine uurimisküsimus:

- 1) kuidas kirjeldavad lapsevanemad enda ootusi varajasele võõrkeeleeõppele?
 - a) millised tegurid mõjutavad lapsevanema valikuid varajases võõrkeeleeõppes?
 - b) millised ootused on vanemad seadnud võõrkeeleeõpetajale?
 - c) milline on vanemate roll varajases võõrkeeleeõppes?

Metoodika

Valim

Uurimuses kasutati eesmärgipärast valimit, mille kohaselt kaasati uurimusse kindlatele kriteeriumitele vastavad isikud (Kalmus, Masso, & Linno, 2015; Polkinghorne, 2005). Lähtudes töö eesmärgist, selgitada välja lastevanemate kirjeldused varajase võõrkeeleeõppe ootustest, kaasati uurimusse koolieelses lasteasutuses võõrkeelee huviringist osavõtvate laste vanemad. Uurimuses osalesid lapsevanemad vabatahtlikult. Planeeritud valimist võttis ühendust kuus. Huviringis käivate laste vanus varieerus viiest kuni seitsmenda eluaastani. Tartu linna kodulehe (s.a) andmete toel valiti välja koolieelsed munitsipaallasteaiad, kus toimub võõrkeelee huviring. Töö autor võttis nende lasteasutustega ühendust, saades võõrkeeleeõpetajate kontaktid, kes omakorda aitasid ühendust luua lastevanematega. Infot uurimusest jagasid vanematele lasteasutuse võõrkeeleeõpetajad, rühmaõpetajad või töö autor. Osalenutele jagati uurimust täpsustavat infot ja töö autori kontaktid, mille kaudu oli huvi tundvatel vanematel võimalus ise töö autoriga ühendust võtta. Kõik uurimuses osalenud isikute nimed asendati töös pseudonüümidega, et tagada neile anonüümsus.

Andmekogumismeetod

Käesoleva uurimuse andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega (intervjuu küsimustik on toodud lisa 1), mille koostajaks ja läbiviijaks oli töö autor. Poolstruktureeritud intervjuu eelis on paindlikkus, võimalus lähtuda olukorrast ning reguleerida küsimustikku vastavalt uuritavale (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). See andmekogumisviis võimaldas uurijal lähtuda situatsioonist, esitades lisaküsimusi info täpsustamiseks või sõnastada küsimusi ümber arusaamatuste tekkimisel (Õunapuu, 2014). Kõik uurimuses kasutatud intervjuud viidi läbi osalejatele sobivates kohtades ning need lindistati.

Intervjuu koostamisel lähtus töö autor uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimusest. Intervjuu küsimused jagunesid viide plokki. Esimeses plokkis soovis autor välja selgitada, millised ootused on seadnud lapsevanem varajasele võõrkeeleeõppele. Uuriti põhjusi, miks pandi laps huviringi ning millest tuli selline keelevalik. Teises plokkis soovis töö autor välja selgitada, mida oodatakse võõrkeeleeõpetajalt ja milliseid nõudmisi on lapsevanemad õpetajatele seadnud. Kolmandas plokkis uuris autor võõrkeeleeõppes lapsevanema valikuid mõjutavaid tegureid. Kuna enamjaolt on huviringid tasulised, siis on oluline teada, kuidas mõjutab vanemate ootusi maksumus. Neljandas plokkis uuriti, kuidas kaasavad võõrkeeleeõpetajad lapsevanemaid õppeprotsessi, näiteks kuidas toimub õppet tagasiside saamine. Viimases ehk viiendas plokkis soovis töö autor välja selgitada lapsevanemate rolli võõrkeeleeõppes. Intervjuu alguses esitas autor uuritavatele küsimusi taustinformatsiooni saamiseks.

Intervjueerimiseks valiti osalejatele sobivad ja vaiksed ruumid. Kõiki osalenud lapsevanemaid teavitati intervjuu eesmärkidest, uurimuses osalemise vabatahtlikkusest ja konfidentsiaalsuse tagamisest ning küsimustiku põhimõistetest, et intervjuu käigus mõistaks uuritav küsimusi. Intervjuu alguses pakkus autor välja vestluse võimaliku ajalise kestvuse. Kõikide lapsevanematega saavutati hea kontakt ja osalejaid tänati intervjuu lõpus.

Uurimise usaldusväärsuse tagamiseks tehti eelnevalt pilootintervjuu, et mõista, millised küsimused valmistavad uuritavatele raskusi ning millist kategooriat tuleks põhjalikumalt uurida. Selle tulemusel muudeti intervjuude küsimusi ja nende järjekorda. Näiteks esimesest intervjuust selgus, et lapsevanema ootused võõrkeeleeõppele on madalad, lisati juurde küsimusi selgitamiseks, millist eelist pakub varajane võõrkeeleeõpe lapsevanemate arvates. Pilootintervjuu tulemusi kasutati uurimuses. Andmeid koguti ajavahemikul 12. veebruar – 26. märts 2015.

Intervjuud transkribeeriti võimalikult täpselt ja koheselt pärast intervjuude toimumist. Usaldusväärsuse tõstmiseks pakkus töö autor kõigile osalenutele kirjalikku kuju intervjuust info kommenteerimiseks ja ülelugemiseks, mida soovis ainult üks lapsevanem. Et anda intervjuud võimalikult autentselt edasi, kasutati transkriptsioonimärke: (.) lühike, kuid eristuv paus; (2) pikem paus, sulgudes sekundid; [] ebaselged kohad või kahe inimese jutt kattub; (()) intervjueeri märkused toeltsulgudes; e:a koolon vokaali järel näitab hääliku venitamist (Laherand, 2008). Transkribeeritud teksti mitmekordse lugemise tulemusel leiti tekstist koodid, mille omakordsel ühendamisel moodustusidki alakategooriad.

Et suurendada uurimuse usaldusväärsust ning peegeldada ja dokumenteerida uurimisprotsessi, koostati uurimispäevik (Creswell & Miller, 2000), mis on toodud lisa 2.

Uurija päevik võimaldab välja tuua uurimisel tekkinud probleeme, aidata tulemuste mõistmisel ning reflekteerida uurimisprotsessi (Hirsjärvi et al., 2005).

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis võimaldab intervjuerimisel saadud teksti sisu keskenduda olulistele ning peamistele tähendustele (Elo & Kyngäs, 2008). Tekstiandmete sisu latentne kodeerimine võimaldab luua süstemaatilised kategooriad (Kalmus et al., 2015; Laherand, 2008). Tulemusteni jõudmiseks kasutati induktiivset lähenemist, hõlmates endas avatud kodeerimist, kategooriate loomist ja neist omakorda suuremateks kategooriateks jaotamist (Elo & Kyngäs, 2008). Nimetatud lähenemine võimaldab süüvida teksti autori mõttemaailma ning lahti seletada teksti üksikasju (Hsieh & Shannon, 2005).

Andmeid analüüsiti andmetöötlusprogrammis *QCAmap*, kuna antud keskkond võimaldas kõiki intervjuusid kodeerida järjest ning vajadusel pöörduda tagasi andmete juurde. Analüüsimiseks salvestati failid .txt vormingusse ning kodeerimisel lähtuti uurimisküsimusest (kuidas kirjeldavad lapsevanemad varajase võõrkeeleeõppe ootusi). Andmetöötluskeskkonnas alustati intervjuude korduva ülelugemisega, et mõista osalejate mõtteid terviklikult. Seejärel loeti andmed üksikasjalikult läbi (Hsieh & Shannon, 2005), tuues välja täpsed laused või sõnad tekstist, mis kirjeldasid peamõtte kõiki olulisi aspekte (Elo & Kyngäs, 2008). Graneheim ja Lundman (2004) nimetavad neid koode tähenduslikeks üksusteks, mis võivad koosneda ühest sõnast või mitmest lausest, olles seotud omavahel läbi konteksti ja sisu.

Uurimuse usaldusväärsust suurendati korduskodeerimise ja kaaskodeerija kaasamisega. Korduskodeerimine viidi läbi pärast esialgsete koodide leidmist, mille käigus toodi välja veel mõned koodid või leiti, et kõik koodid pole peamõttest lähtuvalt sobilikud. Seejärel kaasati kaaskodeerija kodeerimise koostööla suurendamiseks (Creswell & Miller, 2000), kelle koodid kajastusid samuti *QCAmap* keskkonnas. Kaaskodeerijaga arutleti kõik leitud koodid läbi, suuri erinevusi koodide osas ei esinenud.

Intervjuu küsimustikustikust tekkis viis kodeerimisrühma (vanemate ootused õppele, vanemate ootused õpetajale, vanemate kaasatus, vanemate ootusi mõjutavad tegurid, vanemate roll). Igas kodeerimisrühmas leiti tähenduslikud üksused, millele anti sisu arvestades täpsemad nimetused, näide koodidest on lisas 3.

Pärast korduskodeerimist ühendati sarnased koodid kõikides kodeerimisrühmades, nende omavahelise seotuse ja tähenduslikkuse alusel (Hsieh & Shannon, 2005). Koodidele anti sisu arvestades täpsemad (Elo & Kyngäs, 2008), kuid abstraktsemad nimetused (vt tabel

1). Kokku leitud üksteist koodi koos tekstinäidetega salvestati Exeli tabelisse, kus ühendati sarnased kategooriad nende seotuse alusel. Sellest tulenevalt tekkis andmetest kolm alakategooriat: vanemate valikuid mõjutavad tegurid, vanemate ootused võõrkeeleeõpetajale ning vanemate roll keeleõppes. Alakategooriatest tekkis üks peakategooria, mille moodustamine on toodud lisas 4.

Tabel 1. Koodidest alakategooria moodustamise näide

Koodid	Alakategooria
Kodune keskkond ja perekonna toetus	Vanemate roll keeleõppes
Vanema huvi keeleõppe vastu	
Vanemate teadmised varajasest keeleõppes	

Tulemuste kirjeldamisel lähtuti viiest kodeerimisrühmast, mis tulenesid ühest uurimisküsimusest (kuidas kirjeldavad lapsevanemad enda ootusi varajasele võõrkeeleeõppele). Tulemused esitati alakategooriate kaupa, mida näitlikustatakse uuritavate tsitaatidega. Tsitaadid on parema loetavuse huvides osaliselt toimetatud (välja on jäetud järjestikku korduvad sõnad, parasiitsõnad). Tsitaadid märgiti kaldkirjas ja väljajäetud osa kaldkriipsude vahel kolme punktiiriga: /.../.

Tulemused

Kuidas kirjeldavad lapsevanemad enda ootusi varajasele võõrkeeleeõppele?

Vanemate ootuste kirjeldused varajasele võõrkeeleeõppele jagunesid osalejate vastustest kolme alakategooriasse: (a) vanemate valikuid mõjutavad tegurid varajases võõrkeeleeõppes, (b) lapsevanemate ootused võõrkeeleeõpetajale ning (c) kuidas kirjeldavad vanemad enda rolli lapse võõrkeeleeõppes. Järgnevalt tuuakse välja esitatud kolm alakategooriat, mille all selgitatakse alakategooriate sisu vastavate tekstinäidetega.

Vanemate valikuid mõjutavad tegurid varajases võõrkeeleeõppes. Kõige enam mõjutas lapsevanema valikuid võõrkeeleeõppes tõsiasi, kas lasteaed üldse pakkus võõrkeeleeõpetust. Vanemate sõnul sai see otsustavamaks asjaoluks. Kui võõrkeeleeõpetust poleks toimunud konkreetses lasteasutuses, poleks vanem last eraldi, näiteks huvikooli, viinud. Teiseks mõjutavaks teguriks huviringi panekul oli lapse enda huvi ja heaolu. Üks lapsevanem tõi välja, et lasteasutuses toimub väga vähe muid huviringe tüdrukutele, sel põhjusel valitigi

võõrkeel. Vanemad tõdesid, et võõrkeele huviring on hea vaheldus lapse igapäevaelule lasteaias ning suurem võimalus suhelda teiste lastega.

Kui lasteaed poleks inglise keele huviringi võimaldanud, poleks me ka mujale, isegi mitte eraldi huvikooli keelt õppima viinud. Pigem tantsima viinud lapse /.../ Hea, et ei pea last kuhugi eraldi viima. (Tiia)

Tegelikult esimene põhjus, miks ma ta sinna panin oli see, et lapsel oleks mingisugune lasteaia igapäevategevusele väline tegevus ka ja sellel hetkel kui ta sinna lasteaeda läks, siis kahjuks selles lasteaias ei olnud huviringe tüdrukutele. /.../ Ja siis saigi mõeldud, et varajane võõrkeeleeõpe, miks mitte. /.../ Üks põhjus, miks me ta sinna panime, kuna ta ei ole väga sotsiaalne. (Kai)

Sellest tulenevalt, et lasteasutus pakkus konkreetset keelt, polnud vanematel kindlat soovi saksa või inglise keele osas. Vanemad lähtusid lasteasutuse poolt pakutud võimalustest.

Selles suhtes juhuslik, et lasteaed pakkus seda, kui oleks inglise keel olnud, siis oleks vist inglise keele valinud. (Ülle)

Mul ei olnud endal mingit kindlat plaani või soovi /.../ õpetaja andis sellise teate. /.../ inglise keel on paraku ka esmatähtis /.../ Küll aga soovin, et nad õpiksid juurde saksa või veel mõne keele (Pille)

Lapsevanemad, kelle laps käis saksa keele huviringis, tõid välja, et võõrkeele õppimisel võiks esimene keel olla saksa keel, mis loob paremad eeldused teiste keelte õppimiseks. See teadmine nende keelevalikut ei mõjutanud, pigem pakkus neile kindlustunnet.

Miks ma julgesin lapse saksa keelde viia, mul üks inglise keele õpetaja /.../ ütles, et saksa keelele on inglise keelt kergem peale õppida kui inglise keelele saksa keelt. (Kai)

Esimese võõrkeelena võtta midagi, mis ei ole inglise keel, kas vene, prantsuse või saksa keel, siis seda keelt on kergem õppida. Et hiljem see laps või noor on nii selles keeleväljas sees. Selles mõttes tegelikult vedas, et lasteaias ei pakutud inglise keelt. (Riina)

Intervjuudest selgus ka tõsiasi, et lapsevanemad lähtusid huviringi jätkamisel lapse enda huvist keelte või huviringi vastu. Sellest tulenevalt jälgiti lapse tagasisidet õppele, millised olid lapse emotsioonid, kas positiivsed või negatiivsed. Vanemate sõnul nautisid lapsed huviringi ja olid huvitatud varajasest võõrkeeleeõppest, ühtegi ebameeldivat kogemust ei peegeldunud.

Kui ma näen, et lapsele ei meeldi või ta ei saa hakkama või puudub tal huvi, siis muidugi võtan lapse sealt ära. /.../ et kõige olulisem on ikkagi see, et lapsele meeldiks ja laps on sellest emotsionaalselt haaratud. (Ülle)

/.../ see on tema lemmikpäev. Paar nädalat tagasi jäi ta tuulerõugetesse ja ütlesin, et ta ei saa lasteaeda minna ja see juhtus just olema see inglise keele päev, siis ta lausunud. (Tiiu)

Inglise keele huviringid olid tasulised ja saksa keele ringid osaliselt tasulised (õpet toetas vastav institutsioon). Uuriti, kuidas mõjutab vanema ootusi maksums. Selgus, et vanemate ootusi rahaline väljaminek ei mõjutanud. Pigem nähti varajases keeleõppes positiivset mõju lapse tulevikule ja igapäevaelule. Kõik lapsevanemad tõid välja, et varajane võõrkeel on kooli sisseastumisel vajalik või toetab tulevase keelte õpinguid. Lisaks nimetati veel, et keel tuleb reisimisel kasuks, laps mõistab võõrkeelseid mänge või videosid.

/.../ saab aru Youtube'i reklaamidest, inglisekeelsetest multikatest. (Tiiu)

/.../ ta kuuleks keelt ja kui kooli läheb on tal äratundmisrõõm. /.../ Inglise keel pakub laiaulatuslikku elu või eluvalikuid. (Karin)

Osades koolides sissesaamiskatsetel on juba võõrkeeles katsed. (Kai)

Vanemate ootused võõrkeeleeõpetajale. Töö autor uuris, millised ootused on lapsevanemad seadnud võõrkeeleeõpetajale. Andmetest selgus, milliseid tulemusi oodatakse, millist tagasisidet saadakse ning milline peaks olema vanema arvates võõrkeeleeõpetaja. Õpetajale seatud nõudmised sarnanesid selle poolest, et õpetajalt oodati pädevust ja oskust õpetada selles eas lapsi. Rõhutati lapse arengu tundmist, tähelepanu köitmise oskust ja lasteaiaõpetaja kvalifikatsiooni. Vanemad pidasid oluliseks ka õpetaja oskust huviringe huvitavalt ja loominguliselt üles ehitada.

Selline, kes nakatab oma entusiasmiga ja teeb selle tunni hästi huvitavaks. (Tiiu)

Minu ootused tegevuste suhtes ongi sellised mängulised ja loomingulised. (Kai)

Õpetaja peaks olema kursis lapse arenguga ja kuidas lapsi õpetada, oluline on õpetamisviis. (Karin)

Võiks olla lasteaiaõpetaja, kes on juurde õppinud võõrkeelt. (Ülle)

Võõrkeeleskuse puhul pidasid vanemad oluliseks hääldamist ning mingil määral ka õpetaja kvalifikatsiooni näiteks filoloogias.

On tähtis, et ta ise valdaks seda keelt piisavalt, sest lapsed on väga tundlikud just aktsendile. See õpetaja on ise ameerika-inglise aktsendiga ja vahel tuleb laps koju ning ütleb sõnu niimoodi, et ta pole päris täpselt hääldusest aru saanud. (Tiiu)

Seda ei saa anda tavaline lasteaiaõpetaja, vaid peaks ikkagi olema filoloog või täiesti välismaalane, näiteks vabatahtlikud. Laps saabki aru, et selle inimesega, ei olegi teist varianti suhelda. (Riina)

Lapsed võtsid huviringist osa selle tõttu, et lasteasutus pakkus sellist võimalust. Seega vanemate ootused õppe tulemustele kas puudusid või lihtsalt spekulēeriti, mida lapsed võiksid osata. Kindlaid eesmärke nad õppele ei seadnud, oluliseks pidasid pigem lapse entusiasmi ja positiivset tagasisidet.

Kui ta leiab, et keele õppimine on lahe, siis see ongi parim tulemus. Ta leiab, et oh lahe, ma tahan veel keeli õppida. /.../ Võib-olla kuulmise ja rääkimise tasandil, suhtlus kui selline. Ega ei ootagi mingeid suuri tulemusi, eelkõige seda, et lapsel tore oleks. (Tiiu)
Oleks tõesti vahva kui ta oskaks natuke rääkida või lihtsalt nimetada mingeid asju saksa keeles. Kõrgeid ootusi ma seadnud pole. (Ülle)

Kõnelemine on oluline ja kuulamine ka. /.../ Tekiks väike sõnavara. (Pille)

Kui vanemad pole keeleliste tulemustele ootusi seadnud, siis tegelikult demonstreerivad lapsed oma oskusi spontaanselt. Vanemad kirjeldasid, kuidas lapsed on kodus võõrkeeles laulnud, kuidas lapsed meedia vahendusel õpitud keele ära tunnevad ning kuidas on lapse huvi keelte vastu tõusnud. Lapsed pole õppinud mitte ainult keelt, vaid on ka üldiselt sotsiaalsemad, avatumad ja mõistavad keele väärtust. Eelpool väljatoodut võibki nimetada õpetaja töö tulemuseks.

Tegelikult iga kord ta tuleb ja räägib meile, missuguseid sõnu on ta õppinud ja demonstreerib seda meile. /.../ lapse huvi on kindlasti suurem. Ta ei karda seda, ei ole midagi hirmsat, et pigem on see hästi vahva. Ta on muutunud avatumaks, julgust on juurde tulnud. Ka sellist enesekindlust, et ma saan sellega hakkama, ma saan sellest aru. (Tiiu)

/.../ Ta saab aru, mis keeled on omavahel suguluses. Ta ikka küsib, et mis sõnad on mingites keeltes sarnased. /.../ Ta mõistab, et keeled on väärtus. (Riina)

Uuriti, milline on lapsevanema ja õpetaja omavaheline suhtlus. Selgus, et vanemad ei puutugi õpetajaga kokku huviringi toimumise aja tõttu. Enamik vanematest tõi välja, et õpetajalt pole saadud mingisugust tagasisidet huviringis toimunu ja lapse edusammude kohta. Kui töö autor uuris lapsevanemate huvi saada eelinfot varajase võõrkeeleõppe kohta, siis sellist infot polnud enamus vanematest saanud, aga enamjaolt seda ka ei soovitud. Vanemad tunnistavad, et soovitakse saada teavet huviringis toimuva kohta – milliseid tegevusi tehakse, millist metoodikat kasutatakse või mis on õpetaja eesmärgid. Nende tegevuste kohta saab mõni vanem teada mappide kaudu, kuhu lapsed koguvad joonistusi ja meisterdusi.

Võib-olla tahaks teada, mida nad seal teevad ja kuidas teevad, milliseid teemasid läbivad. /.../ ja mulle kui lapsevanemale sellist kindlust, et lapsele ikka meeldib, et ma ei sunni teda seal käima. (Karin)

Ma ei tea, millised on selle õpetaja eesmärgid, kuhu ta nende lastega jõuda tahab. (Ülle)
/.../ Teoreetilise poole pealt ka, näiteks õpetaja jagaks mingit infot, kui laps alustas, et kuidas varajane võõrkeel võib last mõjutada. (Kai)

Ma arvan, et oli mingi info, mida seal tundides tehakse. Siis oli seal peategelane jänes Hans ja siis, kuidas käib see käpiknukk käes. Mingid koosolekud olid ikka ka. (Riina)

Vanemad tunnistavad, et kõige otsesem tagasiside õppest on lapse enda emotsioonid, oskuste demonstreerimine ja kommentaarid õppest. Mõni vanem ei pidanudki õpetaja tagasisidet oluliseks.

Lapse tagasiside on väga positiivne, ma ei ole kuulnud ühtegi ohkimist, et ei taha minna või et seal igav või talle ei meeldi. (Karin)

Laps läks alati rõõmuga huviringi ja ootas jänes Hansuga kohtumist. Vahel olid need joonistuse mapid seal. Ja siis laps rääkis ise, mis nad teevad. (Riina)

Töö autor soovis teada, milliseid tegevusi ootavad vanemad õpetajatelt väljaspool huviringi aega. Intervjuudes tõid vanemad näiteid, milliseid üritusi olid võõrkeeleeõpetajad korraldanud või milliseid oli vaatama kutsunud.

Selline ülevaatlik kontsert oli kevadel. (Riina)

Aga üks tore üritus oli /.../ seal ma nägin oma last ka ja oh üllatust - ta tõesti laulis seal saksakeelset laulu ja ma sain aru, et midagi jääb sellest õppest külge küll. (Kai)

Kuna enamik vanematest ei saanud tagasisidet ka lastevanemate koosolekul, lauluvõistlusel või muul esinemisel, siis tegid nad omapoolseid ettepanekuid.

Kui oleks riikide tutvustamine, siis inglise keele lapsed võiksid tutvustada inglise keelt.

Tal oleks tore seda kogemust teistele jagada, saab teistele näidata, mida oskab. (Karin)

Aga võiks olla mõni avalik esinemine või võõrkeele õhtu, kus lapsed saaksid oma oskusi näidata. (Pille)

Vanemate roll varajases võõrkeeleeõppes. Kuna vanemad panid lapse võõrkeele huviringi eelkõige põhjusel, et lasteasutus pakkus sellist võimalust, siis uuris töö autor vanemate rolli võõrkeeleeõppes. Sooviti teada, kuidas toetavad vanemad last keeleliselt, milliseid keelelisi harjutusi kodus tehakse. Selgus, et mõned vanemad ei suuda last keeleliselt toetada, seega peavad nad oluliseks emotsionaalset toetamist ja innustamist. Kuna vanem jääb lapse keelelise toetamisega hätta, pakuti välja variant ise keelt õppima hakata.

Kui Lätis olime, siis laps mures, et ta ei oska läti keelt. Ja siis me arutasime seda, et on keeled, milles paljud rahvad räägivad ja saksa keel on üks nendest. Sellepärast tulebki õppida. Lapsevanema tugi on kindlasti oluline lapse motiveerimisel. (Kai)

Hetkel näen, et minu roll on toetamisel keeleliselt väga väike, kuna ma üldse ei oska saksa keelt. /.../ Kodus ta ütleb saksakeelseid sõnu, ma isegi ei tea, kas ta neid õigesti hääldab. /.../ peaks vist ise saksa keelt õppima hakkama, et ta saaks suuremat motivatsiooni, kui ma temaga saksa keeles saaksin suhelda. (Ülle)

Vanemad, kes oskasid õpitavat keelt, pakkusid peale emotsionaalse toetuse ja kiitmise ka keelelist tuge. Nad tõid välja, et kodus eraldi harjutamist ei tehtud, pigem lähtuti hetke situatsioonist ja lapse enda huvist. Üks vanem lähtus ka õpetaja nõuandest lasta kodus lapsele ingliskeelseid laule.

Muidugi on minu roll oluline, eelkõige eeskuju ja rollimudelina. Meie kodus loetakse palju võõrkeelseid raamatuid, meil on mitte–eestlastes sõpru, vahel reisime. Aga ma ise aitasin teda sellega, et lugesime koos lasteraamatuid, mis olid inglise keeles. (Pille)
Kui need lauluvõistlused olid, siis jagati sõnu ja me õppisime koos neid laule. (Riina)
Alguses saime mingisuguse infolehe ja CD, mida nad andsid koju ja õpetaja ütles, et igal võimalikul hetkel pange CD peale ja kuulake kodus, et oleks hea kui saate seda iga päev teha. (Tiiu)

Sõltumata lapsevanema keeleoskusest peavad vanemad lapse toetamist võõrkeeles oluliseks. Eelpool toodi välja, et õpetajalt saadav tagasiside enamjaolt puudub ning lapse edusammude ja huviringis toimunu kohta saadakse teavet lapselt endalt. Vanemad mõistavad, et huviring toimub sellisel ajal, mil vanem on tööl ning ajal, kui vanem on jõudnud lasteaeda, on jällegi õpetaja läinud. Vanemad soovivad teada, milliseid teemasid ja sõnu õpitakse, et vajadusel lapse hääldust toetada.

Kuna ma ise olen saksa keelt õppinud, siis ma kuulasin kõrvalt, mida laps räägib. Ma sain aru, et ta hääldab mingeid sõnu täiesti valesti. /.../ Tegingi ettepaneku, et õpetaja võiks vanematele, mitte lastele, mingi töölehe anda, et mis sõnad või mis teemad on läbitud. Mingisugused asjad võiksid olla, et need, kes siis oskavad, saavad natuke korrigeerida hääldust. (Riina)

Intervjuude käigus uuris töö autor vanemate teadmisi varajasest võõrkeeleeõppest. Uuriti, mida nad teavad selles eas võõrkeeleeõpetamisest, selle negatiivsetest külgedest, mis võivad tekkida võõrkeeleeõppimisel ning kuidas need teadmised vanemate valikuid õppest mõjutavad. Selgus, et mõni vanem ei teadnud taolisest õppest midagi, teine jälle oli kuulnud, et selles eas on hea aeg võõrkeeleeõppe alustamiseks. Toodi välja ka mõned negatiivsed küljed varajases keeleõppes, kuid need teadmised vanema otsuseid ei mõjutanud.

Lapsed on head õppijad, juhul, kui neid õpetatakse lapse iseärasusi arvestades. /.../ Ma arvan, et iga kui selline pole määrav, vaid pigem see, kuidas õpetatakse. (Ülle)

Olen ajalehtedest lugenud, et varajane võõrkeel on kasulik. Tean seda ka omaenda kogemustest. /.../ Kindlasti saab laps aimu võõrkeeletundusest ja tal on hiljem koolis kergem. Mida varem keeli õppida, seda lihtsam see lapsele. /.../ Olen kuulnud, et kui õpetajal ei ole hea hääldus, siis laps õpibki sõnu vale hääldusega. Samuti tuleb tähele panna lapse üldist arengutaset ja õpitahet - last ei tohiks liiga vara üle koormata ega sundida, see võib tekitada tõrke. (Pille)

Kakskeelsete laste puhul on negatiivne ehk see, et keele areng on aeglasem, kui õpid rohkem keeli, siis äkki põhikeel ei arene. /.../ Samas minu lapse puhul pole see probleem. (Tiiu)

Arutelu

Vanemate kaasatus varajases võõrkeeletunduses motiveerib last (Elvin et al., 2007) ning loob lapse jaoks pingevaba õpikeskkonna. Uurimused (Brumen, 2011; Dunn, 2011; Kernan, 2012) on välja toonud võõrkeeletunduse ja vanema omavahelise suhtluse olulisuse lapse õpimotivatsiooni ja positiivse keskkonna kujunemisel. Käesoleva uurimuse eesmärk oli kirjeldada lastevanemate ootusi varajasest võõrkeeletundusest koolieelses lasteasutuses Tartu linna näitel.

Uurimustulemused osutasid, et lapse võõrkeeletunduses sai kõige olulisemaks teguriks asjaolu, et lasteasutus üldse võimaldas huviringi. Kui lasteasutus poleks pakkunud võõrkeele huviringi, poleks vanemad last eraldi ka huvikooli viinud. Positiivsena nähti võimalust, et ring toimus lasteasutuses kohapeal. Kuna mäng on lapse põhitegevus, siis ka keeletunnid on mängulised (Elvin et al., 2007), liiguvad (Facella et al., 2005), muusikalised ja rütmilised (Helen Doron ..., s.a) ning pidevalt vahelduvad (Szulc-Kurpaska, 2007). Varajase võõrkeele huviring erineb tavalisest rühmategevusest ja selle loomungulisus sõltub õpetaja oskustest. Tuli ilmsiks, et huviring võiks mõjuda lapse üldisele arengule positiivselt, mis ühtib teoorias välja toodud varajase võõrkeeletunde eesmärkidega, arendada lapse üldpädevusi, nagu sotsiaal- ja enesemääratluspädevust (Widlok et al., 2010).

Keele valikul lähtusid vanemad taaskord lasteaia võimalustest. Selgus, et kui oleks pakutud teist keelt, oleksid nad selle valinud. Inglise keelt nähti kui rahvusvahelist ja esmatähtsat suhtluskeelt, kuid see ei mõjutanud lapse huviringi panekut. Inglise keele omandamine toimub järjest varem ja märkamatuult. Näiteks Bot (2014) ning Unsworth, Persson, Prins ja Bot (2014) tõid välja, et inglise keel on Hollandis muutunud pigem teiseks keeleks kui jäänud võõrkeeleks. Inglise keelega mitte kokku puutuda on peaaegu võimatu. Paljud nelja-aastased lapsed, minnes võõrkeelt õppima, teavad juba mõnda inglisekeelset

väljendit või sõna, mille nad on omandanud saadetest või filmidest. Lapsevanemad, kelle laps õppis saksa keelt, tõid aga välja, et esimese võõrkeelena peaks laps õppima midagi muud peale inglise keele. See arvamus ühtib ka Widloki et al. (2010) mõtetega, et sobivam keel varajaseks alguseks ei ole tingimata inglise keel, vaid saksa, vene, prantsuse vms keel, kuna inglise keele saavad kaasajal lapsed selgeks koolis ja meedia vahendusel.

Positiivse asjaoluna lisandub fakt, et inglise kui ka saksa keel on mõlemad läänegermaani keeled, nad on omavahel sarnased ning suguluses ka teiste põhja- ja idagermaani keeltega (Austin, 2009). Nagu rõhutavad Widlok et al. (2010), siis keele valikul ja järjekorral on määravaks ajendiks pigem konkreetne kultuurikeskkond, poliitilised ja ühiskondlikud olud või vanemate eesmärgid. Näiteks Hollandis läbi viidud uurimusest tuli välja, et laste võõrkeeleoskus paranes hollandi ja inglise keele sõnade sarnasuse tõttu (Unsworth et al., 2014). Euroopa Komisjoni eesmärk on edendada kultuuridevahelist suhtlust ja kaasamist, avada noortele võimalusi välisriikides õppimiseks ja töötamiseks (European Commission, 2012).

Vanemate sõnul nautisid lapsed võõrkeele huviringi, läksid sinna rõõmuga ning ootasid innustatult nende jaoks uusi väljakutseid. Varajase võõrkeele õppimist jätkati lapse positiivsete emotsioonide tõttu, negatiivset vastukaja õppele vanemad lapse jutu põhjal ei täheldanud. Lapse huvi keeleõppe vastu määrab paljuski õpetaja loodud keskkond ja õpetamisviisid (Burmen, 2011; Slaterry, 2012). Lastele antud ülesanded peaksid arvestama laste võimetega, kuid samas pakkuma ka edutunnet (Elvin et al., 2007). Positiivne õppimiskeskkond tagab motiveeritud keeleõppija (Brumen, 2011). Laste huvi ja enesekindlust saab tõsta emotsionaalse ning elamusliku sidemega õpitava suhtes (Dunn, 2011; Slaterry, 2012).

Vanemad õppele eemärke ega ootusi ei seadnud. Pigem tõid nad välja võõrkeeleeõppe positiivse mõju lapse tulevikule ja igapäevaelule, kuid ka see polnud määrav ajend huviringi panekul. Toonitati võõrkeele vajalikkust kooli sisseastumisel või koolis hakkamasaamisel, kuna paljud era- või üldhariduslikud koolid alustavad keeleõppega teisest klassist. Mitmed autorid (Brumen, 2011; Lua & Rao, 2013; Pinter, 2011; Widlok et al., 2010) on rõhutanud, et varajane võõrkeeleoskus loob eelised hilisemas keeleõppes. Samuti pakub võõrkeel lapsele võimaluse reklaamidest, videotest või multikatest arusaamise.

Töö autor uuris, millised on vanemate ootused võõrkeeleeõpetajale. Tulemustest selgus, et vanemad ootavad võõrkeeleeõpetajalt oskust selles vanuses lapsi õpetada, oskust tegevusi mänguliselt ja loovalt üles ehitada, sealjuures ka lapse arengut arvestades. Kirjanduses rõhutatakse keeleõpetaja teadmisi lapse arengust ja lapse iseärasustest õpetamisel (Enever,

2011). Slattey (2012) rõhutab eakohaste materjalide ja vahendite kasutamist mängulistes tegevustes. Oluline on ka teada, millised on lapse keele omandamise etapid (Widlok et al., 2010).

Võõrkeeleeõpetaja oskustes on olulisel kohal võõrkeelepädevus, mida pidasid oluliseks ka uurimuses osalenud vanemad. Nad tõid välja, et õpetaja peaks korrektselt hääldama, mis on ühtlasi mudeliks lapse võõrkeele häälduse kujunemisel. Vanemate ootust kinnitavad ka Widlok et al. (2010) ja Enever (2011), kes toovad välja võõrkeeleeõpetaja vajaliku keeletaseme, mis jääb B2 – C1 tasemeni.

Kuna vanematel oli üheks ootuseks õppe puhul õpetaja korrektne hääldus, siis pakuti välja ka võimalus kaasata võõrkeeleeõpetaja kui välismaalasest vabatahtliku abi. Unsworth et al. (2014) toovad oma uurimusest välja, et lapsed, kellel oli sihtkeelt emakeelena valdav õpetaja (nt inglase õpetab inglise keelt), nende keelelised tulemused olid paremad, kui sihtkeelt õppinud õpetaja tulemused (nt eestlane õpetab inglise keelt). Nende uurimusest koorus välja ka asjaolu, et paremad tulemused saavutati, kui sihtkeelt õppinud õpetaja keeletase oli kõrgem kui B1. Samas rõhutavad Elvin et al. (2007) ja Widlok et al. (2010) siiski ka emakeele kasutust võõrkeeletegevustest, et säilitada laste motivatsiooni ja tahtmist tegevustes osaleda. Kui laps juhenditest aru ei saa, kaob tal ka huvi edasise vastu. Õpetatavat sihtkeelt tuleks võimalikult autentselt edasi anda.

Uurides lapsevanemate ootusi õppele selgus, et vanemad võõrkeelelisi tulemusi väga oluliseks ei pidanud. Välja koorus teadmine, et laps on huviringi tõttu muutunud enesekindlamaks, julgemaks ning kasvanud on ka keeleteadlikkus. Sellised tulemused saavutab õpetaja varajase võõrkeeleeõppele sobivate õpikeskkonna ja –viisidega. Õpetajad rõhutavad rutiinseid ja tuttavaid elemente, mis seostub ka teoreetikute arvamusega (Brumen; 2011; Dunn, 2011; Elvin et al., 2007; Slattey, 2012). Vanemad märkasid, et laste huvi keelte vastu ja sihtkeele teadlikkus on suurenenud, millele osutuvad ka mitmed autorid (Calabrese & Dawes, 2008; Elvin et al., 2007; Enever, 2011). Lapselt saadud positiivsed kommentaarid, oskuste demonstreerimine, innukus ja julgus on uurimuses osalenud lastevanemate arvates piisav tagasiside huviringis toimunu kohta.

Uurides lastevanemate tagasiside võimalusi, siis selgus, et see neil reeglina puudub. Pigem huvitas vanemaid huviringis toimunu, mida õpetatakse ja kuivõrd mängulised ja loovad on varajase võõrkeele tegevused. Samad alustõed võib leida kirjandusest (Mühren, s.a; Revunova, 2007; Richards & Rodgers, 2003) – varajases võõrkeeleeõppes kasutatakse mängulisi võtteid ja lapsepäraseid abivahendeid (Facella et al., 2005; Lugossy, 2007; Scheffler, 2013; Slattey, 2012). Kui teoorias on väidetud, et õpetajalt oodatakse lapsevanema

teavitamist lapse arengust, tutvustades seejuures ka õppe eesmärke ja sisu (Widlok et al., 2010), siis antud vastustest ilmnes, et vanemad ei oodanud õpetajalt tagasisidet, vaid tegid omapoolseid ettepanekuid. Neile tundus meeldiv võõrkeeleeõhtu või mõni avalik esinemine, peeti oluliseks ka lapse võimalust näidata oma oskusi eakaaslastele.

Uuriti ka vanemate rolli võõrkeeleeõppes, milline on nende toetus lapsele, nende huvi ja teadmised õppest. Tulemustest selgus, et mitte kõik lapsevanemad ei suuda last keeleliselt toetada. Selle tõttu pidasid nad esmaseks emotsionaalset julgustamist ja kiitmist. Sama väidavad ka Linse (2005) ja Dunn (2011) pidades oluliseks vanemate jagatud emotsioone õppest ja õpetajast. Vanemate kaasatuse puhul rõhutatakse ka teadlikkust õppest vältimaks valesid arusaamu õppeprotsessist (Hung, 2010; Sun, 2013).

Mõni vanem suutis lapsele pakkuda ka keelelist tuge. Toodi välja, et kodus võõrkeelt ei õpitud, lähtuti lapse initsiatiivist ja keeleharjutused toimusid spontaanselt. Spetsiaalseid õppevahendeid vanemad samuti ei kasutanud. Lapsed on loomulikud ja kiired õppijad, neile meeldib oma oskusi ja saavutusi vanematele demonstreerida (Dunn, 2011; Goldenberg et al., 2013). Vanemapoolsest kiitusest ja innustusest saavad lapsed omakorda motivatsiooni (Brumen, 2011) ning suurema enesekindluse (Kernan, 2012), mida aitavad toetada võõrkeelsete raamate koos lugemine, suhtlemine ja reisimine. Suni (2013) uurimuses toetasid vanemad lapsi ingliskeelsete õppematerjalidega, kuid pidasid oluliseks ka lapsega veedetud aega. Antud töö tulemustes toodi välja õpetajapoolne soovitus igapäevaselt kuulata võõrkeelt audiovahendilt. Kuna varajane võõrkeeleeõppimine toimub küllaltki sarnaselt emakeele omandamisele (Dunn, 2011), siis soovitab ka Scheffler (2013) audiovahendit kuulata kaks korda päevas erinevatel hetkedel. Kokkuvõtvalt võib väita, et antud uurimuses osalenud vanemad toetasid varajases eas võõrkeeleeõppimist. Vanemad tõid välja ka võõrkeeleeõppe puudusi, kuid nende teadmine vanemate ootusi ei mõjutanud.

Uurimistöö piiranguks võib pidada intervjueeritavate leidmist. Paljudel lastevanematel polnud sobiva aja leidmise tõttu võimalust uurimuses osaleda, sellest tulenevalt lükkus edasi ka töö tulemuste analüüsimine ja tõlgendamine. Osalejate vähesuse tõttu ei ole võimalik teha üldistatavaid järeldusi. Seega on edaspidi mõeldav antud teemat magistritöö raames laiemalt uurida teise piirkonna lastevanematelt ja luua seoseid bakalaureusetöös läbiviidud uurimusega. Kindlasti erinevad tulemused piirkonniti. Edaspidi võiks uurida ka lastevanemate ootusi võõrkeelee huvikoolide kontekstis, kuna sellisel juhul on ühe tunni kestvus pikem ning need toimuvad väljaspool lasteasutust. Vaatamata sellele, et antud töö tulemused pole üldistatavad, annab käesolev töö mõtlemisainet koolieelsete lasteasutuste huviringide

võõrkeeleeõpetajatele, mõistmaks vanemate ootusi ja uskumusi õppest. Vanemate kirjeldused laste emotsioonidest on ka positiivne tagasiside õpetaja tööle.

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki lasteaedu ja õpetajaid, kelle kaudu saadi vanematele uurimusest infot jagada. Eelkõige suur tänu uurimuses osalenud vanematele, kes jagasid oma arvamust ja kogemust. Aitäh Esterile, kes aitas teha osaliselt keelelisi parandusi.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud lõputöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Austin, P. K. (Toim). (2009). *Tuhat keelt: elavad, ohustatud, hääbunud*. Tallinn: Koolibri.
- Bot, K. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 409–418.
- Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development & Care*, 181(6), 717–732.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124.
- Calabrese, R., & Dawes, B. (2008). *Early Language Learning and Teacher Training: a Foreign Language Syllabus for Primary School Teachers*. Retrieved from http://www.poliglotti4.eu/docs/Research/Early_Language_Learning_and_teacher_training.pdf.
- Dunn, O. (2011). *Introducing English to young children: spoken language*. Glasgow: North Star ELT.
- Enever, J. (Eds). (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. United Kingdom: British Council.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
- Elvin, P., Maagerø, E., & Simonen, B. (2007). How do the dinosaurs speak in England? English in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 71–86.
- European Commission. (2012). *Children in Europe start learning foreign languages at an increasingly early age*. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-990_en.htm?locale=en.
- Extra, G., & Yağmur, K. (Toim). (2012). *Keelterikas Euroopa. Mitmekeelsuspoliitika ja –tavad Euroopas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Facella, M. A., Rampino, K. M., & Shea, E. K. (2005). Effective Teaching Strategies for English Language Learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 29(1), 209–221.
- Freimann, K. (2014). *5–7-aastaste laste hinnangud inglise keele kui võõrkeeleeõppimisele Tartu näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Goethe–Institut Estland (s.a). *Varajane saksa keele õpe*. Külastatud aadressil <http://www.goethe.de/ins/ee/et/tal/lhr.html>.

- Goldenberg, C., Hicks, J., & Lit, I. (2013). Teaching young english learners. In D. R. Reutzel (Eds.), *Handbook of reasearch-based practice in early education* (pp. 140–160). New York: The Guildford Press.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Heleon Doron English (s.a). *Tutvustus*. Külastatud aadressil <http://www.helendoron.ee/?op=&pg=Page>.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). Uurimisprotsess. E. Uuspõld (Toim), *Uuri ja kirjuta* (lk 164–173). Tallinn: Medicina.
- Hsieh, M. (2011). Learning English as a Foreign Language in Taiwan: Students' Experiences and Beyond. *Language Awareness*, 20(3), 255 – 270.
- Hsieh, H. –F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288.
- Hung, S.– C. (2010). *Taiwanese parents' beliefs and children's english learning*. Retrieved from http://ethesys.lib.mcu.edu.tw/ETD-db/ETD-search/view_etd?URN=etd-0527111-131322.
- INCA projekt. (s.a). *Varane keeleõpe*. Külastatud aadressil <http://www.incaproject.eu/web/content.asp?lng=et&parent=INCA§ion=Introduction>.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Kernan, M. (2012). *Parental involvement in early learning. A review of research, policy and good practice*. Retrieved from http://bernardvanleer.org/files/Parental_involvement_in_early_learning.pdf.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Retrieved from http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- Kung, C. (2009). *The Comparison of American and Taiwanese Parents' Expectations of Their Children Learning a Second/Foreign Language*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510274.pdf>.

- Laherand, M. – L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- Larsen–Freeman, D. (2000). Total Physical Response. *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.), (pp. 107–121). Oxford: Oxford University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). Language in the context of growth and maturation. *Biological Foundations of Language* (pp. 142–150). New York: Wiley.
- Linse, C. T. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York: McGraw-Hill.
- Lua, C., & Rao, N. (2013). English vocabulary instruction in six early childhood classroom in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1363–1380.
- Lugossy, R. (2007). Authentic picture books in the lives of young EFL learners and their teachers. In M. Nikolov, J. M. Djicunović, M. Mattheoudakis, G. Lundberg, & T. Flanagan (Eds.), *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials* (pp. 77–91). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Mühren, A. (s.a). *Total Physical Response (TPR). An effective language learning method at beginner / intermediate levels*. Retrieved from http://www.uhu.es/fernando_rubio/universidad/INFANTIL/primer_tpr.pdf.
- Omari, D. R. (2001). *A comparison of foreign language teaching methods: Total Physical Response versus songs/chants with kindergarteners*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461987.pdf>.
- Otto, K. (2013). *Varajase võõrkeeleeõppe eelistest ja probleemidest Tartu lasteaedade võõrkeeleeõpetajate arvamuste põhjal*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. New York : Palgrave Macmillan.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal Of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145.
- Revunova, A. (2007). *Teaching vocabulary with Total Physical Response in English lesson to Estonian and Russian third form students*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Richards, C. J., & Rodgers, S. T. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheffler, P. (2013). Introducing very young children to English as a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 1–22.
- Slattery, M. (2012). Introduction. *Teaching with bear: using puppets in the language classroom with young learners* (pp. 9–17). Oxford: Oxford University Press.
- Soll, M. (2006). *Euroopa Liidu haridus- ja keelepoliitika*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?047530&print=1>.

- Sun, Z. (2013). *Chinese parents' beliefs, involvement, and challenges in support of their children's English language development in China*. Retrieved from <http://gradworks.umi.com/1527419.pdf>
- Szulc-Kurpaska, M. (2007). Teaching and researching very young learners: "They are unpredictable". In M. Nikolov, J. M. Djicunović, M. Mattheoudakis, G. Lundberg, & T. Flanagan (Eds.), *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials* (pp. 35–43). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Tartu linna kodulehekül. (s.a). *Haridus ja teadus*. Külastatud aadressil https://www.tartu.ee/?lang_id=1&menu_id=8.
- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & Bot, Kees. (2014). An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 1–23.
- Widlok, B., Petravić, A., & Org, H. (2010). *Nürnbergi soovitud varajaseks võõrkeeleeõppeks*. München: Goethe-Institut e.V.
- Õunapuu, L. (2014). Uurimisprotsessi viies etapp: töö andmetega. E. Kärner (Toim), *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes* (lk 158–175). Tartu Ülikool.

Lisa 1. Intervjuu kava

Uurimuse eesmärk. Anonüümsuse tagamine

Taustinformatsioon:

- ✓ Lapse vanus
- ✓ Osavõtmise kestvus
- ✓ Valitud võõrkeel

Lapsevanema ootused õppele

1. Kust tekkis idee või soov panna koolieelses eas last õppima võõrkeelt? Miks panite lapse võõrkeele huviringi?
2. Milliseid võimalusi näete võõrkeelel lapse tulevikule?
3. Teie laps õpib saksa/inglise keelt, miks selline keelevalik?

Ootused võõrkeeleõpetajale

1. Milline peaks teie arvates olema võõrkeeleõpetaja iseloomult, kvalifikatsioonilt, tööstaaž?
2. Millised nõudmised olete veel seadnud võõrkeeleõpetajale?
3. Milliseid tulemusi ootate sellelt õppelt?

Lapsevanema valikuid mõjutavad tegurid

1. Kuidas mõjutab huviringi maksumus teie arvamust või hinnangut õpetajale või õppele?
2. Mida olete teie täheldanud, milliseid eeliseid on võõrkeel teie lapsele andnud?
3. Olete teadlik mõnest halvast küljest varajases eas võõrkeele õppimisel?

Lapsevanemate kaasatus õppeprotsessi

1. Millist eelinfot on õpetaja jaganud, selgitamaks võõrkeeleõppe olemust just koolieelses eas lastele?
2. Kuidas saate võõrkeeleõpetajalt tagasisidet huviringis toimunu kohta?
3. Kui informatiivne on õpetajalt saadud tagasiside?
4. Kui tihti pöördute te ise võõrkeeleõpetaja poole, nt tagasiside saamiseks?

Lapsevanema roll

1. Millisena näete enda rolli võõrkeele õppes?
2. Kas olete lapsega harjutanud võõrkeelt ka kodus? Kelle initsiatiivil see ette võeti?
3. Kuidas te hindate lapse edusammud võõrkeeles selle aja vältel?
4. Kuidas suhtub teie laps võõrkeele huviringi? Milline on tema tagasiside huviringile?

Tänamine. Intervjuust kirjaliku kuju pakkumine täienduste tegemiseks.

Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

22. detsember	Koostas in intervjuu kava, panin kirja esialgsed küsimused, lähtusin uurimisküsimustest. Lähtudes uurimuse eesmärgist, määratlesin uurimuses osalejad, koostas in seejuures ka intervjuueeritavate taustinformatsiooni.
	/.../
12. veebruar	Viisin läbi esimese intervjuu. Lapsevanemaga leppisime aja ja koha kokku meili teel. Selle viisime läbi lapsevanema töö juures. Saadud info oli ootusest kesisem, kuid lapsevanem oli positiivselt meelestatud ja avatud, meeldiv oli selle lapsevanemaga intervjuud läbi viia. /.../ Intervjuud üle lugedes sain teha esimesi järeldusi, muutsin natuke intervjuu küsimustikku.
26. veebruar	Vahepeal polnud mul võimalust ühtegi intervjuud teha, mis muutis mind väga murelikuks. Oli motivatsiooni uurimusega tegeleda, kuid pole ju mida uurida. Kuid läbi juhuse tekkis võimalus teha teine intervjuu. Intervjuu oli ootamatu, ma polnud selleks nii valmistunud, kui esimeseks intervjuuks, kuid kuna leidsin läbi juhuse väga toreda ja koostööaldi lapsevanema, siis ei raisanud ma juhus t. Järjekordne hea osaleja, tekkis mõnus vestlus, vanem oli avatud ja rahulik. Ka see intervjuu kestis kuskil pool tundi. Kuna esimesest intervjuust polnud nii kaua möödas, siis hakkasin koheselt peas neid võrdlema. Mõne küsimuse juures olid sarnased vastused, kuid leidsin ka uusi ja huvitavaid arvamusi ja kirjeldusi.
	/.../
25. märts	Sain kokku kaaskodeerijaga. Saime mugavalt vaadata <i>QCAmap</i> programmis kodeeritud tulemusi. Kaaskodeerija nägi nii mõndagi tähenduslikku üksust, mis minul nägemata jäi. Arutasime põhjalikult läbi saadud tulemused, tema leitud koodid lisasin enda töösse. Kaaskodeerijaga sain arutada ka eelnevalt leitud koodid, et kas mõttekad või mitte. Temast oli palju abi.

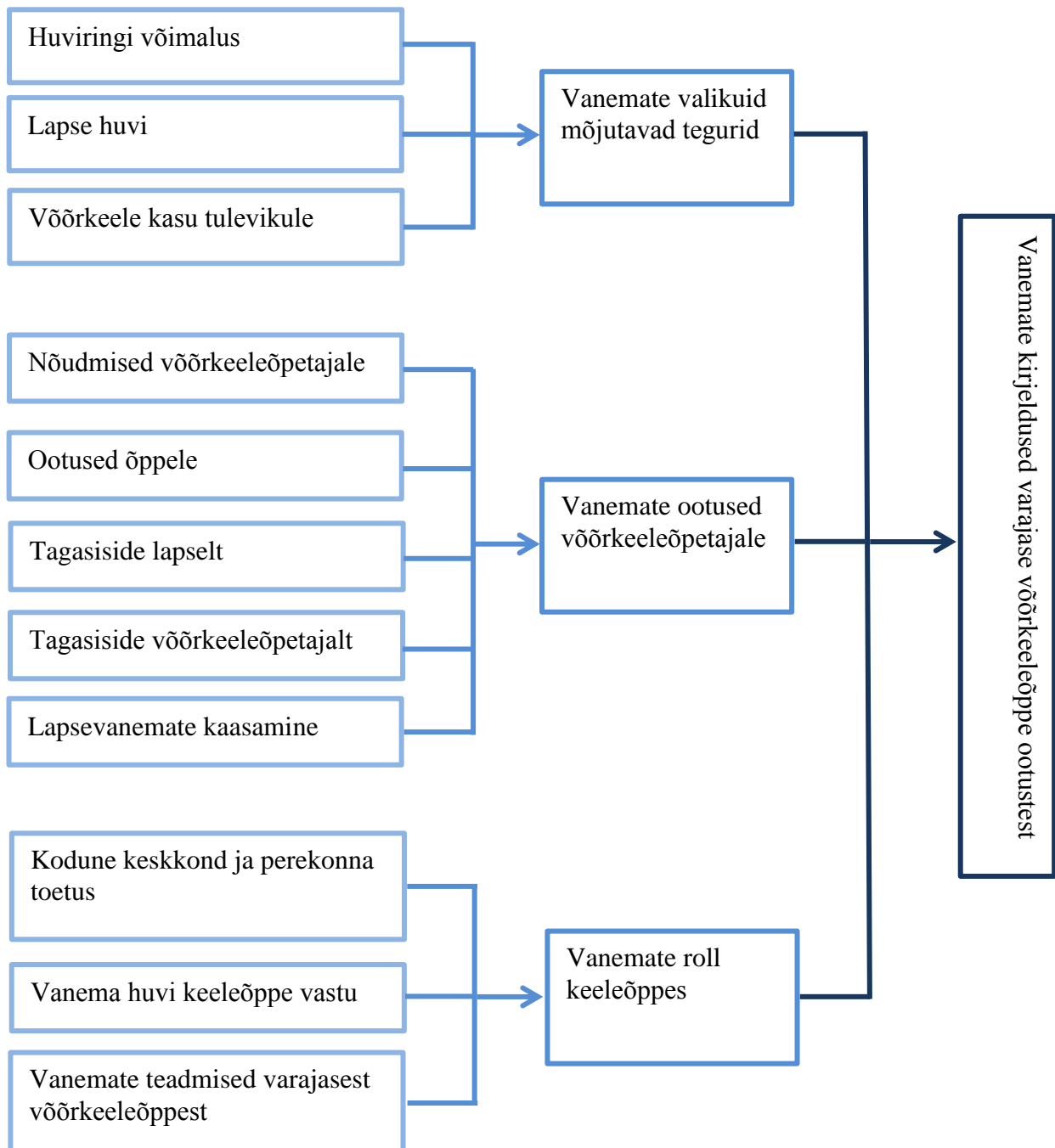
Lisa 3. Näide koodide moodustamisest andmetöötluskeskkonnas QCAmap

Millisena näete enda rolli võõrkeeles õppes? Kas tunnete, et teie võõrkeeles oskus mõjutab, teie motiveerimine mõjutab kuidagi, lapse õppimist. Ma arvan, et minu võõrkeeles oskus siamaani mõjutanud küll ei ole, sellepärast et esiteks saksa keelt ma üldsegi ei oska. Ja seda vajadust, et me kuidagi koos selles saksa keeles kodus harjutaks, praktiseeriks praegu ei ole olnud. Aga ma mõtlen, et lapsevanemana siisugune toetus, et keeli on vaja osata, sellest on meil küll lapsega kodus juttu. Olema natuke vähe reisinud ja siis kui me lähme mõnda uude riiki läheme siis laps on mitu korda öelnud, et oi noh et kas või näiteks lähme Lätti, et mis saab, et ma ei oska läti keelt. Ja siis me arutame seda, et on mingid keeled, milles paljud rahvad räägivad ja saksa keel on üks nendest keeltest. Et sellepärast tulebki õppida. Et selles

Category Formation

F3: Emotsionaalne toetus	F15: paneb tähele mida laps võõr	F25: peab oluliseks enda keeleosi
F6: tahtsid pakkuda lapsele vahel	F16: pole midagi neg näinud ega	F26: kavatseb õppega jätkata ka
F7: pole aega kuhugi pärast laste	F17: vanem ise ei oska saksa kee	F27: lugesid koos lasteraamatuid
F8: positiivne kui lastead huviringe	F18: kuna vanem saksa keelt ei o	F28: peab oluliseks keelteõpet
F9: vanem ei tea VVÕ midagi	F19: vanem ei oska lapse häälda	F29: peab enda rolli oluliseks eesl
F10: vanem märkab lapse keeleks	F20: peab oluliseks õpetaja tagas	F30: loetakse palju raamatuid
F11: märkab lapse emotsioone võ	F21: jälgib lapse emotsiooni, ütlen	F31: palju mitte-eestlastes sõpru
F12: laps laulis numbritest	F22: tunneb, et keeleliselt toetab	F32: reisivad
F13: peab oluliseks lapse enda ns	F23: näitab lapsele huviringi kohta	F33: enda keeleoskus väga hea
F14: tegevused võiksid olla lõbus	F24: innustab ja kiidab last	F34: pole kodus võõrkeelt harjutan
F35: märkab lapse edusamme	F45: ei taha liialt peale suruda	F55: Õpetajad kutsunud vanemak
F36: paneb lapse juttu tähele - te	F46: ei taha ükskõikselt suhtuda	F56: toetus - keelte tundmise tunn
F37: näinud lapse joonistusi	F47: märkab lapse indu	F57: kodus keelt harjutanud pole
F38: oluline lapse nautimine, mitte	F48: vanema enda keeleoskus he	F58: keeleline toetus puudub - ei
F39: ei taha lapsele survet pakkuc	F49: võõrkeelt ei harjuta, kuid mai	F59: laps pole soovinud ise ka ke
F40: märkab lapse edusamme	F50: küsinud üksikuid sõnu	F60: vanem tahaks teada, mida oi
F41: märkab lapse motivatsiooni	F51: harjutavad siis kui olukord tel	
F42: huvitatud ikkagi, mis huviringi	F52: näinud lapse mappi	
F43: õpetaja antud tagasiside mo	F53: pole saanud lapselt neg tagi	
F44: hoiab oma rolli toetavana	F54: eraldi harjutanud pole, tehak	

Lisa 4. Peakategooria moodustumine



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Maarika Märdimäe,

(sünnikuupäev: 04.06.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Tartu linna lapstevanemate kirjeldused varajase võõrkeeleõppe ootustest koolieelses lasteasutuses“,

mille juhendaja on Esta Sikkal,

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-i lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18.05.2015